

EDUARD BENES

## Die rationelle Auswahl des grammatischen Sprachstoffs im Deutschunterricht

Die rationelle Auswahl des Sprachstoffs für den Fremdsprachenunterricht (= FSU) ist ein fundamentales Anliegen der Fremdsprachendidaktik. Denn von dem lexikalischen und grammatischen Bestand einer Fremdsprache (= FS) kann nur ein kleiner Bruchteil in den Besitz der Lernenden übergehen.

Vom Gesamtwortbestand der deutschen Sprache, der – abgesehen vom Fach- und Sonderwortschatz – zumindest 500 000 Wörter zählt, braucht ein Ausländer erfahrungsgemäß nur etwa 2000 - 5000 Wörter, d.h. 0,4 - 1,0 % des Wortbestands, um sich deutsch verständigen und deutsche Fachtexte lesen zu können. Die Notwendigkeit einer rationalen Auswahl ist hier offensichtlich, und so ist man schon lange bemüht, den deutschen Grundwortschatz nach objektiven Kriterien zusammenzustellen. In letzter Zeit hat dafür das "Français Fondamental" methodologisch ein Vorbild gegeben.<sup>1</sup> Trotz aller wichtigen Ansätze und Vorarbeiten<sup>2</sup> ist aber diese Frage noch nicht befriedigend gelöst. In einem lexikalischen Minimum (= LM) müßten unbedingt auch die zu erlernenden Bedeutungen, Kombinationen und grammatischen Eigenheiten der ausgewählten Wörter spezifiziert werden.<sup>3</sup>

Für unsere Überlegungen über die Auswahl des grammatischen Sprachstoffs ist zunächst die terminologische Klärung wichtig, die P. von Polenz<sup>4</sup> vorgenommen hat. Mit Hilfe von vier Merkmalspaaren (individuell vs. sozial, virtuell vs. realisiert, objektsprachlich-funktionell vs. metasprachlich-institutionell, deskriptiv vs. präskriptiv) unterscheidet er im virtuellen funktionellen Sprachbereich die individuelle *Sprachkompetenz* und das soziale *Sprachsystem*, im realisierten Bereich die individuelle *Sprachverwendung* (*Performance*) und den sozialen *Sprachverkehr* und schließlich im metasprachlich-institutionellen Bereich den deskriptiven *Sprachbrauch* (= das 'Normal') und die präskriptive *Sprachnorm* (= das 'Normativ'). In dem von ihm definierten Sinne wollen wir hier fortan diese Termini benutzen.

Beim FSU gilt es, (1) dem Lernenden eine (Teil-)Kompetenz für die FS einzuprägen, die ihm Einsicht in ihr Sprachsystem gewährt, (2) ihm auch über den Sprachbrauch und/oder die Sprachnorm angemessene Auskunft zu geben. Neulich wird unter dem Einfluß der Sozio- und Pragma-

linguistik betont, daß der Lernende auch eine *k o m m u n i k a t i v e* *K o m p e t e n z* erwerben sollte, um im Sprachverkehr – entsprechend seiner Rolle in verschiedenen Situationen – die FS adäquat zu verwenden. Da man die Kompetenz für die FS ohnehin nur durch die Performanz (Sprachverwendung) entwickeln kann, soll auch diese im FSU genau geplant und stets berücksichtigt werden.

Der Abstand zwischen Sprachbestand und individuellem Sprachbesitz beim FSU läßt sich zwar für den grammatischen Bereich nicht zahlenmäßig angeben. Aber eine Vorstellung vom Umfang des grammatischen Sprachstoffs kann man gewinnen, wenn man die Bestandsaufnahmen der deutschen Grammatik zur Hand nimmt. Sie enthalten eine erdrückende Masse von Fakten, und doch sind die grammatischen Regularitäten der deutschen Sprache bislang noch nicht vollständig beschrieben worden (was allerdings auch für die Bestandsaufnahme des deutschen Wortschatzes in Wörterbüchern zutrifft).

Es existiert noch keine erschöpfende Beschreibung des deutschen Sprachsystems, die es als Explizierung der Sprachkompetenz des "ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community" im Sinne Chomskys<sup>5</sup> oder als "ein Diasystem über den Unterschieden und Widersprüchen" einer Menge von Sprachkompetenzen verschiedener Gruppen von Sprachteilhabern<sup>6</sup> darstellte. Ebenso wenig gibt es eine vollständige Beschreibung des grammatischen Sprachbrauchs geschweige denn Sprachverkehrs.<sup>7</sup> Ja selbst die Kodifizierung der heutigen deutschen Sprachnorm in den bekannten Standardgrammatiken weist Lücken und Mängel auf.<sup>8</sup> Das großzügige Forschungsunternehmen "Grundstrukturen der deutschen Sprache" war deshalb mit Recht zunächst darauf gerichtet, "für verschiedene zentrale Bereiche der deutschen Sprache (Tempus/Modus, Satzstrukturen, Wortstellung) umfassende, auf Korpusanalyse gegründete Beschreibungen"<sup>9</sup> zu erarbeiten und somit die bisherige Beschreibung der deutschen Grammatik zu vervollständigen und zu präzisieren.

Diese erstrebte Perfektionierung kommt sowohl dem mutter- als auch dem fremdsprachlichen Deutschunterricht zugute, der die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse allerdings erst didaktisieren, unterrichtsreif machen muß. Zwischen den Schulgrammatiken für Muttersprachler und Fremdsprachler besteht dabei ein grundsätzlicher Unterschied. Dem Muttersprachler macht die Schulgrammatik seine Sprachkompetenz bewußt und belehrt ihn zugleich über die Kodifizierung der Norm in Schwankungsfällen. Das Ziel der Grammatik für Ausländer ist es dagegen, dem Fremdsprachler den Erwerb einer Kompetenz für die zu erlernende Sprache zu erleichtern, ja zu ermöglichen, indem sie ihm die Regularitäten dieser Sprache expliziert und zugleich auch ihre kodifizierte Norm und/oder

den Sprachbrauch beschreibt.

Es gibt Sprachlehren für Ausländer, die sich das maximalistische Ziel stellen: den Fremdsprachler bis an die Kompetenz des Muttersprachlers heranzuführen. Im Vergleich mit der Grammatik für Muttersprachler müssen sie manchmal noch mehr Stoff bieten, weil sie nicht mit der vorhandenen Sprachkompetenz der Lernenden rechnen dürfen; umgekehrt wagen sie im Hinblick auf die Normbeschreibung nur wenige Stoffreduktionen. Die Folge ist, daß dann die gebotene Stoffmasse auch im Idealfall – z.B. vom künftigen Deutschlehrer – nicht bewältigt werden kann. Sehen wir uns z.B. in der Sprachlehre für Ausländer von Helbig-Buscha<sup>10</sup> die Regeln über die Kongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb an, die dort 3 Seiten einnehmen. Es bedarf wohl keiner Experimente zum Beweis, daß diese (in verschiedenen deutschen Grammatiken<sup>11</sup> übrigens unterschiedlich formulierten) Regeln wohl auch den meisten Deutschen (in vollem Umfang) nicht explizit bekannt sind, obwohl sie von ihnen intuitiv befolgt werden. Es ist kaum denkbar, daß ein Ausländer erst und ausschließlich aufgrund all dieser Regeln die entsprechende Kompetenz erwirbt. Vielmehr ist es anzunehmen, daß sich seine Teilkompetenz für die FS in einem bestimmten Lernstadium vorrangig durch seinen direkten Umgang mit der FS bereichert, vertieft und verfeinert, so daß er dann die erwähnten Regeln auch meist intuitiv befolgt (zumal sie oft mit denen seiner Muttersprache übereinstimmen), ohne daß er sie explizit wüßte und zu wissen brauchte. Das schließt selbstverständlich nicht aus, daß er eine explizite Belehrung über diese Regeln in einer Sprachlehre für Ausländer vielleicht suchen wird und finden soll (genauso wie der Muttersprachler in seiner normativen Grammatik). Eine so konzipierte Sprachlehre für Ausländer ist daher durchaus legitim als ein unentbehrliches Nachschlagewerk für Deutschlehrer (und eventuell auch wißbegierige fortgeschrittene Schüler). Auch sie kann noch präzisiert und perfektioniert werden, wie es G. Kaufmann<sup>12</sup> in seinen didaktisch-orientierten Beiträgen anstrebt, in denen er vor allem an Autoren von Unterrichtsmaterialien für Deutsch als FS denkt.

Aber eine Sprachlehre für die Masse der Deutschlernenden muß ganz anders aussehen. Ein so hochgestecktes Ziel wie "total native proficiency" wird von ihnen nur selten angestrebt. Beim Massenunterricht unter den normalen Bedingungen geht es um viel bescheidenere Ziele. Deshalb muß auch der grammatische Lehrstoff entsprechend, und zwar gewöhnlich ganz drastisch, reduziert werden. Hierin widerspreche ich entschieden der Meinung G. Kaufmanns, der innerhalb der Morphologie und der Syntax 'entweder gar keine oder nur äußerst geringe Abstriche'<sup>13</sup> zuläßt. Diese Meinung wird von der Praxis widerlegt. Die meisten Schullehrbücher

bringen doch nie eine so umfang- und stoffreiche und so detaillierte Belehrung wie die genannte Sprachlehre von Helbig-Buscha, geschweige denn wie die (normative) Duden-Grammatik oder die (wenn auch unvollständige!) Grammatik von G.O. Curme. Sie können es auch nicht tun. Sie können den Schülern nur eine vereinfachte und vergrößerte Fassung der Grammatik vermitteln, um ihnen in der begrenzten Lernzeit nicht nur die Kenntnis, sondern auch die wirkliche Beherrschung des ausgewählten grammatischen Lehrstoffs einprägen zu können. Die Frage, auf welche optimale Weise dies zu geschehen hat, inwieweit die automatisierende Einschleifung der grammatischen Strukturen mit den bewußtmachenden Erklärungen gekoppelt werden soll, lassen wir jetzt beiseite. Uns geht es hier darum, welche Phänomene des deutschen Sprachbaus dem Schüler einzuprägen sind, d.h. um eine rationelle Auswahl des grammatischen Sprachstoffs beim FSU.

Diese Auswahl ist seit jeher meist nur empirisch, unreflektiert und subjektiv getroffen worden (z.B. bei Aufstellung von Lehrplänen und Verfassung von Lehrbüchern und Schulgrammatiken). Theoretische Bemühungen um ein rationelles, überprüfbares Verfahren gibt es nicht viele.<sup>14</sup> Da es sich darum handelt, mit einem Mindestmaß an grammatischen Mitteln ein Höchstmaß am Kommunikationseffekt zu erreichen, kann das zu einem bestimmten Kommunikationsziel nötige Inventar von grammatischen Mitteln kurzweg als *g r a m m a t i s c h e s M i n i m u m* (= GM) bezeichnet werden.<sup>15</sup>

Die Auswahl des GM muß in erster Linie dem geplanten Ziel entsprechen und zugleich auch die gegebenen Lernbedingungen (Unterrichtsdauer und -gestaltung, Psychostruktur der Lernenden) berücksichtigen. Für verschiedene Ziele und Lernbedingungen müßten daher verschiedene grammatische Minima zusammengestellt werden. Somit ist der Begriff des GM relativiert; man könnte allerdings für bestimmte genau definierte Zwecke typisierte Minima festlegen. Für einen Touristen, der sich nach Besuch eines Schnellkurses schlecht und recht deutsch verständigen will, ist ein anderes GM notwendig als für einen Wissenschaftler, der etwa nach 80 - 100 Stunden Unterricht nur ein rezeptives Lesevermögen für deutsche Fachtexte erwerben will. Für den Unterricht an der Grundschule (3 Jahre je 2 Wochenstunden) ist ein anderes GM festzulegen als für den Unterricht an der Oberschule (4 Jahre je 3 Wochenstunden) — immer entsprechend den Unterschieden in Zielsetzung und Lernbedingungen.

Als oberste Prinzipien haben bei der Auswahl des GM zu gelten: (1) *s t r e n g e A u s r i c h t u n g a u f d a s L e r n z i e l* (das — in Einklang mit den Lernbedingungen — genau nach Art, Umfang und Niveau zu bestimmen ist) und (2) *Ö k o n o m i e d e r A u s w a h l*. In das

GM sollten nur die für die Erreichung des Lernzieles unentbehrlichen Mittel aufgenommen werden, deren Aneignung rentabel ist. Auszuklammern sind solche Mittel, deren Nichtaufnahme in das GM nur mit minimaler Wahrscheinlichkeit einen Fehler oder ein kommunikatives Versagen zur Folge haben kann. Als Modell für ihre Entscheidungsstrategie könnte die Sprachdidaktik die von der Arbeitsökonomik entwickelten Methoden anwenden.

Einschneidende Bedeutung für die Auswahl des GM hat die Art des Lernzieles, je nachdem es sich um ein ausschließlich aktives oder rezeptives oder um ein kombiniertes Ziel handelt. Bei nur aktivem Sprechziel kann das GM die Auswahl der grammatischen Kategorien und ihrer Funktionen für die Elementarstufe stark reduzieren, es muß jedoch eine relativ große Anzahl von (aktiv zu erlernenden) formalen Ausdrucksmitteln (z. B. Pluralformen für einzelne Substantive) enthalten. Bei nur rezeptivem Leseziel – wenn Originaltexte fließend und mit vollem Verständnis gelesen werden sollen – sollte das GM das Verstehen möglichst vieler grammatischer Strukturen und ihrer Funktionen garantieren, wozu der Lernende deren formale Kennzeichnung (also z.B. die des Plurals) nur zu identifizieren braucht. Entsprechend den Unterschieden zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, zwischen dem psycholinguistischen Codierungs- und Decodierungsprozeß und zwischen der aktiven und rezeptiven Sprachkompetenz sollte man den FSU für das nur aktive und für das nur rezeptive Ziel nicht nur in der Darbietungs- und Einübungsweise der Grammatik viel schärfer differenzieren, sondern auch schon in der Auswahl des GM. Dies wird mit Recht von N. Becker<sup>16</sup> gefordert, aber seine Schlußfolgerung, die Morphologie könne bei dem rezeptiven Leseziel als redundant meist ausgespart bleiben, scheint doch nicht gerechtfertigt zu sein.

Zur Objektivierung ihrer Auswahl braucht die Sprachdidaktik eine adäquate, linguistisch begründete Sichtung und Wertung des Sprachmaterials. Verschiedene Selektionskriterien werden empfohlen, z.B.: (1) frequency (Häufigkeit), (2) range (Distribution), (3) availability (disponibilité, Gebräuchlichkeit), (4) coverage (Bedeutungs- und Verwendungsumfang), (5) learnability (Lernbarkeit)<sup>17</sup> und zusätzlich noch (6) classroom needs (Bedürfnisse des Unterrichts im Klassenzimmer).<sup>18</sup> Nach unserer Meinung sind bei der Bewertung des Sprachmaterials für die Auswahl des GM folgende fünf Aspekte relevant: (1) Systemhaftigkeit, (2) Regelmäßigkeit, (3) Stilwert und Synonymik, (4) Häufigkeit, (5) Gegenüberstellung der Ausgangs- und Zielsprache. Die ersten zwei Aspekte beziehen sich auf die Sprache als System (langue); sie beachten (1) die Stellung der gramma-

tischen Kategorien im System (ob sie im Zentrum oder an der Peripherie des Systems liegen) und (2) die formalen Ausdrucksmittel der Kategorien (inwieweit die betreffenden morphologischen und syntaktischen Strukturen und Wortbildungsmodelle mehr oder weniger regelmäßig sind). Der 3. Aspekt bewertet das Material stilistisch (stilistisch neutral vs. stilistisch markiert) und vom Standpunkt der Synonymik aus. Der 4. Aspekt bezieht sich auf die Vorkommenshäufigkeit grammatischer Erscheinungen im Sprachverkehr (parole), in verschiedenen Textsorten. Durch diesen Aspekt wird die Bewertung nach den vorgenannten Aspekten teils zusätzlich bestätigt, teils dagegen korrigiert: so ist er ausschlaggebend z.B. für die Beurteilung von systemperipheren Erscheinungen, unregelmäßigen Formen und grammatischen Synonymen.

Infolge der engen Wechselbeziehung zwischen Lexik und Grammatik ist manchmal die lexikalische Frequenz allein entscheidend (z.B. bei der Auswahl von Präpositionen, Konjunktionen, unregelmäßig flektierten Wörtern) oder aber in Verbindung mit der grammatischen Häufigkeit (z.B. bei einzelnen unregelmäßigen oder seltenen Wortformen). Nur bei lexikalisch uneingeschränkten grammatischen Kategorien (z.B. Personen, Tempora) ist die grammatische Frequenz allein ausschlaggebend. Die grammatischen Zählforschungen sind für die Aufstellung des GM um so wertvoller, je mehr sie die Polysemie und stilbedingte Distribution der grammatischen Mittel beachten.

Das LM und GM müssen aufeinander abgestimmt werden. Normalerweise wird eine Reduktion im LM auch entsprechende Reduktionen im GM (z.B. in der Liste von Präpositionen, Konjunktionen oder starken Verben) zur Folge haben. Es würde aber nicht genügen, nur veraltete und seltene Ausdrücke wie *behufs*, *sich befleiß*, *klimmen*, *schleiß*, *schrauben*, *schwären*, *spleiß*, *stieben* u.ä. zu streichen. Man muß viel tiefere Eingriffe wagen, wie es auch etwa der Stoffkatalog Syntaktische Strukturen für die Grundstufe<sup>19</sup> tut, der z.B. nur die 20 häufigsten Präpositionen + *bis*, *seit*, *trotz*, *während*, *wegen* enthält. Die Richtschnur dafür, welche weiteren Präpositionen für höhere Stufen des Deutschunterrichts ins GM (und LM) aufzunehmen wären, gibt uns ihre Vorkommenshäufigkeit. Neben dem alten F.W. Kaeding<sup>20</sup> und seiner Neufassung bei H. Meier<sup>21</sup> wird uns dabei das neueste Häufigkeitswörterbuch der deutschen Zeitungssprache von I. Rosengren<sup>22</sup> gute Dienste leisten (die Fähigkeit zum Zeitungslesen gehört ja meist zu den Teilzielen des Deutschunterrichts besonders auf höheren Stufen). Zur Illustration seien hier für einige Präpositionen Frequenzen angegeben, die im Corpus von 2,5 Millionen Wörtern der "Welt" ermittelt wurden: *gegenüber* 1724, *wegen* 863, *trotz* 764,

*innerhalb* 474, *angesichts* 441, *entgegen* 253, *außerhalb* 210, *infolge* 185, *zugunsten* 175, *binsichtlich* 112, *anlässlich* 89, *jenseits* 83, *wider* 67, *seitens* 45, *gemäß* 36, *binnen* 27, *zwecks* 21, *mangels* 20, *kraft* 17, *nebst* 16, *mittels* 14, *diesseits* 9, *nächst* 6, *vermöge* 4, *behufs* 0, *be-*  
*treffs* 0. Ein anderes Beispiel – Frequenzen für konzessive Konjunktionen: *obwohl* 649, *wengleich* 64, *obgleich* 58, *obschon* 10, *obzwar* 1, *wiewohl* 1, *wennschon* 0. (Aus den Frequenzen für *trotzdem* 230, *gleichwohl* 49, *ungeachtet* 36 ist nicht ersichtlich, in wieviel Fällen diese Wörter als konzessive Konjunktionen gebraucht wurden.) Anhand solcher Vergleichszahlen kann die Auswahl des GM (und LM) sicherlich objektiver getroffen werden.

Bei den starken Verben handelt es sich nicht nur um ihre (lexikalische) Auswahl für das GM, sondern auch darum, inwieweit die Schüler auf höheren Lernstufen auch mit seltenen Verbformen vertraut zu machen sind. Da Rosengren (wie Kaeding) Wortformen zählt, findet man hier z.B. für einige Verbformen folgende Frequenzen (die Angaben nach + beziehen sich auf Derivate): *befähle/befählen* 0/0, *beföhle/-n* 0/0; *begänne/-n* 0/1, *begönne/-n* 1/0; *empfähle/-n* 0/0, *empföhle/-n* 0/0; *höbe/-n* 1+3/0, *hübe/-n* 0/0; *hälfe/-n* 0/0, *hülfe/-n* 3/0; *sänne/-n* 0/0, *sönne/-n* 0/0; *stän-*  
*de/-n* 7+4/10+4, *stünde/-n* 30+25/48+36; *stürbe/-n* 0/0; *verdürbe/-n* 0/1; *würbe/-n* 0/0; *würfe/-n* 2+2/0+1; *brennte/-n* 0/0; *kennte/-n* 0/0+1; *nenn-*  
*te/-n* 0/0. Im Vergleich mit den Frequenzen z.B. für *würde/-n* 1487/1005, *wäre/-n* 1432/338, *hätte/-n* 890/903, *käme/-n* 76+17/57+15 legen uns diese statistischen Befunde nahe, von den früher genannten Verbformen nur die Formen *stünde/stände* einzuüben, bzw. ins GM für höhere Stufen aufzunehmen, während man die anderen generell durch die Umschreibung mit *würde* ersetzen kann, jedenfalls aber die Abweichungen im Stammvokal unbeachtet lassen sollte.

Von den ersten vier Aspekten unterscheidet sich der 5. Aspekt prinzipiell: er beachtet aufgrund einer Gegenüberstellung der Ausgangs- und Zielsprache verschiedene psychologische Momente einer erleichterten oder erschwerten Aneignung grammatischer Erscheinungen; im Hinblick darauf kann man dann den grammatischen Stoff (1) um solche übereinstimmende Erscheinungen reduzieren, bei denen ein Transfer aus der Ausgangssprache zu vermuten ist, und (2) umgekehrt um Hinweise vermehren, die vor der Interferenz der Ausgangssprache warnen.<sup>23</sup>

Die linguistische Bewertung des Sprachmaterials nach diesen Aspekten ist zwar auch nicht frei von subjektiven Momenten: man kann auf der Skala der Systemhaftigkeit, Regelmäßigkeit und Häufigkeit für einzelne Erscheinungen gewöhnlich nur relative Werte feststellen und zwischen ihnen keine feste Trennungslinien ziehen. Auch die Hierarchie der Aspekte

bedarf noch einer Klärung. Aber im wesentlichen ist diese Bewertung ziemlich objektiv.

Ein brauchbares GM darf sich nicht auf eine bloße Aufzählung von grammatischen Erscheinungen beschränken, sondern es muß auch den Umfang, d.h. Breite und Tiefe ihrer Vermittlung bestimmen. Unter Breite ist das Repertoire der in das GM aufzunehmenden Formen einer Kategorie (z.B. der starken Verben im Deutschen) zu verstehen. Die Tiefe betrifft die Belehrung über Funktionen, Stilwert, lexikalische Gebundenheit und event. auch Häufigkeit der grammatischen Mittel. Frequenzhinweise sind z.T. auch für den Schüler nützlich, besonders wichtig aber für den Lehrer. Sie orientieren ihn genau über den gegenwärtigen Sprachbrauch und ermöglichen ihm, bei der Einübung der Grammatik die Schwerpunkte im Hinblick auf die voraussichtliche Performanz der Schüler im Einklang mit dem Sprachbrauch zu wählen.

Die Umfangsbestimmung für die Behandlung einzelner grammatischer Erscheinungen fehlt meist in den üblichen Stofflisten und Lehrprogrammen. Ein lakonischer Hinweis "Das Substantiv – Deklination: alle Kasus in Singular und Plural" sagt nichts darüber aus, in welchem Umfang und auf welche Weise dieser Stoff, der z.B. bei Helbig-Buscha 15 Seiten einnimmt, im gegebenen Fall reduziert werden soll.

Die Richtigkeit der Auswahl eines bestimmten GM muß man überprüfen, um festzustellen, ob das GM erlaubt, das geplante Ziel mit maximaler Effektivität und mit einer minimalen, vom Standpunkt der Rentabilität des Lernaufwands noch vertretbaren Anzahl von Fehlleistungen zu erreichen. Als Verifizierungsmethode kommt dabei vor allem die Fehleranalyse in Betracht. Sie zeigt, wie sich die aufgrund des erlernten GM vom Lernenden internalisierte Hypothese vom grammatischen System und Sprachbrauch der FS dem wirklichen Stand approximiert.<sup>24</sup> Das GM muß sich damit begnügen, dem Schüler nur eine begrenzte Teilkompetenz für die FS zu vermitteln, die ihm – je nach dem Ziel – ermöglicht, eine ausreichende Menge von größtenteils normrichtigen Sätzen zu bilden und/oder die meisten Sätze im geplanten Kommunikationsbereich richtig zu verstehen. Wie man in der Technik mit dem Begriff der Präzision arbeitet, die je nach Bedarf verschiedene Werte z.B. in Spannweite von 1,0 bis 0,000001 mm erreichen kann, so sollte man auch in der Sprachdidaktik diesen Begriff analog heranziehen. Deshalb sollte man schon im voraus eine bestimmte Fehlerquote einkalkulieren, die daraus resultiert, daß bestimmte Phänomene nicht fest genug oder überhaupt nicht eingeprägt worden sind. Viele Details sind vernachlässigbar, besonders wenn sie nur selten vorkommen; es ist unrentabel, sie dem Schüler beibringen zu wol-



len, da er sie kaum je brauchen und ohnehin vergessen wird. Fehler aus Unkenntnis können wir ihm übrigens schon deshalb nicht ersparen, weil doch auch die umfangreichsten Grammatiken noch immer unvollständig sind. Es ist aussichtslos und illusorisch, die Schüler mit allen komplizierten Regularitäten des Sprachsystems, mit allen möglichen Feinheiten und Besonderheiten des Sprachbrauchs und -verkehrs, mit allen Spitzfindigkeiten und Raffinessen der Sprachnorm vertraut machen zu wollen. Die Tatsache, daß ein ganzer Duden-Band nur den Haupt-schwierigkeiten der deutschen Sprachnorm<sup>25</sup> gewidmet ist, zeigt zur Genüge, wie oft selbst die Deutschen beim Gebrauch ihrer Muttersprache in Zweifel geraten. Wenn neulich der Fehlerbegriff beim muttersprachlichen Deutschunterricht relativiert wurde<sup>26</sup>, so sollte man auch beim fremdsprachlichen Deutschunterricht daraus Konsequenzen ziehen und nicht so sehr dem trügerischen Phantom einer fehlerfreien und vollständigen Beherrschung der deutschen Grammatik nachjagen, als vielmehr sich darauf konzentrieren, den Schülern eine maximale Verfügbarkeit über ein rationell ausgewähltes GM einzuprägen, das ihnen bei einem rentablen Lernaufwand die effektive Bewältigung des geplanten Lern- und Kommunikationszieles ermöglicht.

Bei dieser Überprüfung der Auswahl des GM wird sich auch herausstellen, inwieweit man mit einem rezipierbaren bzw. auch produktiven Komplement zum GM rechnen kann, d.h. inwieweit die Schüler die Fähigkeit zeigen, die im GM nicht enthaltenen grammatischen Erscheinungen dennoch richtig zu verstehen oder sogar aktiv zu gebrauchen. Diese Fähigkeit kann durch verschiedene Faktoren bewirkt werden, besonders durch den Transfer aus der Muttersprache der Lernenden. Bei nahestehenden Sprachen kann dieses Komplement von beträchtlichem Umfang sein.

Neben der Auswahl des GM ist auch seine Anordnung, Gruppierung und Reihenfolge (grading, bestehend aus staging und sequencing<sup>27</sup>) von großer Bedeutung. Auch dabei finden die für die Auswahl des GM relevanten Aspekte eine sinngemäße Anwendung. Es besteht kaum noch ein Zweifel darüber, daß der grammatische Lehrstoff zyklisch erweitert werden soll, daß sich die grammatische Progression dem didaktischen Prinzip der allmählichen Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Fähigkeiten unterordnen muß. Die konkrete Verwirklichung dieses Prinzips hängt jedoch von vielen linguistischen und psychologisch-didaktischen Faktoren ab, so daß eine einheitliche und eindeutige Lösung dieses Problems kaum möglich ist.

Ein Problem für sich ist die Darbietung und Einübung des GM. Zur Zeit ist eine scharfe Diskussion entbrannt zwischen Anhängern der audio-

lingualen Methode, die mit Hilfe der pattern practice den Schülern die Fähigkeit zur Manipulation mit grammatischen Strukturen beinahe unbewußt beibringen wollen, und den Verfechtern der kognitiven Methode, die auf die Bedeutung der bewußten Einsicht in die grammatischen Regularitäten hinweisen. Somit ist auch eine (theoretische) grammatische Belehrung wieder aktuell geworden, die von den radikalen Anhängern der audiolingualen Methode am liebsten abgeschafft worden wäre. Es fragt sich nun, wie die moderne "Pädagogische Grammatik" für den FSU beschaffen sein sollte. Hierin schließe ich mich der Meinung an, die H.L. Kufner<sup>28</sup> im Anschluß an B. Spolsky<sup>29</sup> und J.S. Noblitt<sup>30</sup> dargelegt hat: "Eine Grammatik dieser Art kombiniert linguistische Betrachtungsweisen mit psycho-pädagogischen und vermittelt zwischen dem Lernenden und dem, was gelernt werden soll. Weil bei dem Lernprozeß notwendigerweise Zeit vergeht, kann man sagen, daß die Pädagogische Grammatik in diesem speziellen Sinn eine diachronische Grundlage hat, d.h. ihre endgültige Form besteht aus einer Serie von zeitlich gestaffelten Lernschritten, in der Art von Approximationsgrammatiken, auf ein genau umschriebenes Ziel hin." Dabei wird die Pädagogische Grammatik im Inhalt (d.h. in der Auswahl des Sprachstoffs) und in seiner Darstellung große Unterschiede aufweisen — je nach dem Unterrichtsziel, das für die Organisation des FSU und somit auch für die Auswahl des Sprachstoffs grundlegende Bedeutung hat.

## Anmerkungen

- 1 Pfeffer, J. Alan: Grunddeutsch. New Jersey 1964 ff. (bisher 5 Bände).
- 2 Stellvertretend für alle seien hier nur zwei neueste Arbeiten genannt: Die Grundstufe, Heft 3, Stoffkatalog Wortschatz (erarbeitet von Hugo Steger und Maria Keil), Goethe-Institut München 1972 (unter der Bezeichnung "Wortliste" abgedruckt auch in der Veröffentlichung Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Bonn 1972); Erk, Heinrich: Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte (Verben — Frequenz und Verwendungsweise) = Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts 4, München 1972; dort auch weitere Literaturhinweise.
- 3 Vgl. Kaufmann, Gerhard: Die Erarbeitung eines Grundwortschatzes Deutsch für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutschunterricht für Ausländer 18, 1968, S. 7 - 20, und ders.: Gewinnung und Aufbereitung von lexikalischem Material für das Fach Deutsch als Fremdsprache, ebda. S. 77 - 93.
- 4 von Polenz, Peter: Sprachkritik und Sprachnormkritik. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 118 - 167, bes. S. 120 - 129.

- 5 Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass. 1965, S. 3.
- 6 P. von Polenz in der in Anm. 4 zitierten Arbeit auf S. 122 unter Bezugnahme auf K. Heger.
- 7 Auch die wohl noch immer materialreichste synchrone deutsche Grammatik G.O. Curme: A Grammar of the German Language, New York <sup>2</sup>1922 ist keine vollständige Beschreibung des Sprachbrauchs und -verkehrs, vgl. Becker, Henrik: Das Mindestmaß an Sprachlehre. In: Wiss. Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jg. 9, 1959/60, Ges. und Sprachw. Reihe, Heft 1/2, S. 141 - 159.
- 8 Stötzel, Georg: Zur Kritik der deutschen Schulgrammatik. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 106 - 117.
- 9 Engel, Ulrich: Regeln zur Wortstellung. In: Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 5, Mannheim 1970, S. 9; ders.: Bericht über das Forschungsunternehmen "Grundstrukturen der deutschen Sprache". In: Sprache und Gesellschaft = Sprache der Gegenwart 13, S. 295 - 322.
- 10 Helbig, Gerhard - Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig 1972, 629 Seiten. Die erwähnten Kongruenzregeln stehen auf S. 31 - 34.
- 11 Vgl. Grebe, Paul u.a. : Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache = Der Große Duden 4, Mannheim <sup>3</sup>1973, S. 611 - 614; Jung, Walter: Grammatik der deutschen Sprache, Leipzig 1966, S. 135 - 138; Griesbach, Heinz - Schulz, Dora: Grammatik der deutschen Sprache, München <sup>2</sup>1962, S. 317 - 320 ("ein Nachschlagewerk für Deutsche und Ausländer", 445 Seiten).
- 12 Kaufmann, Gerhard: Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache und Didaktik des Faches 'Deutsch als Fremdsprache'. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 56 - 83; ders.: Zu den durch "als", "als ob", "wie wenn", "als wenn" eingeleiteten "Komparativsätzen". In: Zielsprache Deutsch 3, 1973, S. 91 - 111.
- 13 Kaufmann, Gerhard: Gewinnung und Aufbereitung ... [s. Anm. 3], S. 81.
- 14 Vgl. Fries, C.C.: Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, Michigan 1950, S. 27 ff.; Schilling, Irmgard: Auswahl und Vermittlung eines grammatischen Minimums im Russischunterricht, Berlin 1956.
- 15 Hofman, Antonín - Benes, Eduard: Grundsätze für die Ausarbeitung von grammatischen Minima. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 1965, Heft 3, S. 14 - 21. Die dort eingehend diskutierten Thesen werden hier mit einigen Korrekturen kurz resümiert und weitergeführt.
- 16 Becker, Norbert: Zur Gewinnung eines "grammatischen Minimums" für das Leseverständnis von fachsprachlichen Texten. In: Zielsprache Deutsch, 4, 1973, S. 47 - 53.
- 17 Mackey, William Francis: Language Teaching Analysis, London 1965, S. 176 - 201.

- 18 Halliday, M.A.K. — McIntosh, Angus — Strevens, Peter: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1964, S. 204.
- 19 Die Grundstufe, Heft 2, Stoffkatalog Syntaktische Strukturen (von Ulrich Engel), Goethe-Institut München 1972 (abgedruckt auch in der Veröffentlichung *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Bonn 1972), S. 8.
- 20 Kaeding, F.W.: *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache 1 - 2*, Berlin 1897 - 1898.
- 21 Meier, Helmut: *Deutsche Sprachstatistik I/II*, Hildesheim 21967.
- 22 Rosengren, Inger: *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache (Die Welt — Süddeutsche Zeitung) 1 = Lunder germanistische Forschungen 41*, Lund 1972.
- 23 Vgl. Nickel, Gerhard: *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a.M. 1972; Juhász, János: *Probleme der Interferenz*, Budapest 1970.
- 24 Corder, S.P.: *The Significance of Learners Errors*, in: *IRAL* 5, 1967, S. 161 - 170.
- 25 Duden. *Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache (Wörterbuch sprachlicher Zweifelsfälle) = Der Große Duden 9*, Mannheim 1965.
- 26 Vgl. Jäger, Siegfried: *Sprachnorm und Schülersprache*. In: *Sprache und Gesellschaft = Sprache der Gegenwart* 13, Düsseldorf 1971, S. 166 - 233, bes. S. 225 ff.
- 27 Halliday, M.A.K. — McIntosh, Angus — Strevens, Peter: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1964, S. 207 ff.
- 28 Kufner, Herbert L.: *Kontrastive Grammatik und dann...?* In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*, München 1973, S. 17 - 31, zitiert S. 23f.
- 29 Spolsky, Bernard: *Computer-based Instruction and the Criteria for Pedagogical Grammars*. In: *Language Learning* 15, 1965, S. 137 - 146.
- 30 Noblitt, James S.: *Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation*. In: *IRAL* 10, 1972, S. 313 - 331.